

Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt "Family Literacy"

Salem, Tanja; Rabkin, Gabriele

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Salem, T., & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt "Family Literacy". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(4), 385-396. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354774>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“

Tanja Salem, Gabriele Rabkin



Tanja Salem



Gabriele Rabkin

Zusammenfassung

Das Modellprogramm FÖRMIG, das durchgängige sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hatte, wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern realisiert. Hamburg war eines der beteiligten Länder. In Hamburg wurde FÖRMIG in zwei Teilprojekten, „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5)“ und „Family Literacy (FLY)“ realisiert. Der Beitrag beschreibt das Projekt FLY und stellt Ergebnisse zu Effekten von FLY vorwiegend aus Sicht der am Projekt beteiligten Eltern vor. FLY arbeitet an der Schnittstelle zwischen Vorschule und Grundschule und bezieht Eltern aktiv in die elementare Literalitätserziehung (Literacy) von Kindern ein. Die Säulen von FLY in FÖRMIG-Hamburg sind aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht, Elternarbeit parallel zum Unterricht und gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass Eltern durch das Projekt befähigt werden, die Sprachentwicklung ihrer Kinder zuhause zu unterstützen, sie erhalten Informationen über die Struktur des Bildungssystems in Hamburg und Kindertagesstätten, Vorschulen und Schulen öffnen sich für Eltern.

Schlagworte: Kooperation Vorschule-Grundschule, Zusammenarbeit mit Eltern, durchgängige Sprachbildung

Cooperation of Parents, Children and Teachers in the FÖRMIG Project “Family Literacy” in Hamburg

Abstract

The model program “Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG” (Support for Immigrant Minority Children and Youth) was carried out from 2004-2009 in ten “Bundesländer (German Federal States). Hamburg was one of the participating Bundesländer”. In Hamburg, FÖRMIG was carried out in two sub-projects, “HAVAS 5 in the Cooperation Project Kindergarten and Elementary School (HAVAS 5)” and “Family Literacy (FLY)”. This paper considers the FLY project more closely. FLY operates at the interface between preschool and primary school and actively involves parents in the basic literacy education of children. The pillars of FLY in FÖRMIG-Hamburg are active involvement of parents in class, working with parents parallel to classwork and joint out-of-school activities. The evaluation results show that the project enables parents to expand their skills and to support their children at home in their linguistic development; they receive information about the structure of the education system in Hamburg and kindergartens, which opens up preschools and schools to these parents.

Keywords: Preschool, elementary school, cooperation with parents

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Kooperation von Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften im Projekt „Family Literacy (FLY)“, das als ein Hamburger Teilprojekt im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ von 2004 bis 2009 an der bildungsbiographischen Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich arbeitete.

Die Zusammenarbeit von vor-/schulischen Einrichtungen und Eltern steht seit einiger Zeit im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit, nicht zuletzt da verschiedene Schulleistungsuntersuchungen belegen, dass der Bildungserfolg von Kindern maßgeblich von ihrer sozialen Herkunft abhängt (vgl. *Bos u.a.* 2007; *Bos u.a.* 2008; *PISA-Konsortium* 2007). Das, was in Familien geschieht, oder auch nicht geschieht, ist demnach im deutschen Bildungssystem zentral für die Bildungskarriere von Kindern und Jugendlichen. Oder umgekehrt: Die deutsche Schule ist darauf angewiesen, dass Kinder und Jugendliche Unterstützung im außerschulischen Kontext durch ihre Familie erhalten. Dies ist ein Grund, warum sich in der Fachöffentlichkeit und immer mehr auch in der Praxis im elementarpädagogischen und vorschulischen Bereich das Verständnis durchsetzt, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern notwendig ist. Dabei hat in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Elternarbeit wird nicht mehr als „Arbeit an den Eltern“, sondern als „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ (*Textor* 2006, S. 7) von Kindertagesstätten und Eltern verstanden. „Family Literacy“-Programme streben die Förderung der Literalitätsentwicklung von Kindern durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure als gleichberechtigte Partner an, die gemeinsam die bestmögliche individuelle Förderung für das Kind anstreben. Literacy-Fähigkeiten, d.h. Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, sind – wie nicht zuletzt in den PISA-Studien nachgewiesen (vgl. *PISA-Konsortium* 2007; vgl. zur kritischen Diskussion des Verständnisses von Literacy in den PISA-Studien sowie weiteren Dimensionen und Konzepten von Literacy *Hurrelmann* 2002) – ein entscheidender Faktor für Bildungserfolg.

Wie die kooperative Förderung der Literalitätsentwicklung in FLY im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG realisiert wurde und zu welchen Ergebnissen sie geführt hat, ist Gegenstand der folgenden Kapitel. Dementsprechend werden wir im anschließenden Kapitel in die Bedeutung von Literacy-Fähigkeiten für den Bildungserfolg einführen (Kapitel 2). In Kapitel 3 beschreiben wir FLY in FÖRMIG-Hamburg. Das Evaluationsdesign sowie die Evaluationsergebnisse stellen wir in Kapitel 4 dar. Hierauf folgt ein Ausblick auf weitere Entwicklungen der kooperativen sprachlichen Bildung von Kindern durch FLY (Kapitel 5). Der Beitrag endet mit einer Schlussbetrachtung (Kapitel 6).

2 Literalität, Bildungserfolg und „Family Literacy“-Programme

Eine von der UNESCO vorgelegte Definition von Literacy lautet: „Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning enabling an individual to achieve his or her goals, develop his or her knowledge

and potentials, and to participate fully in the community and wider society" (LAMP, zitiert nach *Nordtveit* 2005). Für den deutschsprachigen Raum liegt kein Terminus vor, der Literacy in seiner Bedeutungsbreite erfasst. Wir verwenden im Folgenden Literalität und Schriftsprachlichkeit synonym für Literacy und verstehen hierunter die kindlichen Erfahrungen und Kompetenzen bezüglich der Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Kinder aus eher benachteiligten Verhältnissen haben einen schlechteren Zugang zur Schriftsprache als diejenigen aus sozioökonomisch besser gestellten Familien (vgl. *Schneider u.a. o.J.*). Dieser Unterschied, der sich schon am Ende der Grundschule in der Lesekompetenz von Kindern spiegelt (vgl. *Bos u.a.* 2007), verschärft sich im Laufe einer Bildungskarriere, wie die PISA-Studien zutage fördern konnten (vgl. *PISA-Konsortium* 2007). Mittlerweile ist hinreichend bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hiervon besonders betroffen sind.

Zwar besteht ebendieser enge Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Lage von Kindern und Jugendlichen, aber wie die PISA-Studien ebenfalls zeigen konnten, ist die Zeit, die Jugendliche für Literacy-bezogene Aktivitäten aufwenden, ein stärkerer Prädiktor für ihre Lesekompetenzen als ihr sozioökonomischer Hintergrund (vgl. *OECD* 2002; *PISA-Konsortium* 2007). Das bedeutet, dass Ungleichheiten aufgrund des sozioökonomischen Status überwindbar sind, wenn Kindern und Jugendlichen der Zugang zur Schriftsprache eröffnet wird (vgl. *Schneider u.a. o.J.*; *Leseman u.a.* 2007). Hier setzt der „Family-Literacy“-Ansatz an.

Er geht davon aus, dass Kinder bereits vor dem Eintritt in das Bildungs- und Erziehungssystem Erfahrungen mit Schriftsprachlichkeit sammeln und dass diese sich positiv auf die Lern- bzw. Schulleistungen von Kindern auswirken (vgl. *Nickel* 2007; *Desmond* 2004; *Nordtveit* 2005; *Ulich* 2008; siehe zur Schriftsprachentwicklung bei Kindern *Dehn* 2007). „Family Literacy“-Programme zielen auf die Sprach- und Literalitätsförderung von Kindern und ihren Familien und richten sich insbesondere an Familien mit geringer formaler Bildung. Die Fähigkeiten von Eltern, ihre Kinder auf dem Weg zum Schriftspracherwerb besser zu begleiten, sollen durch diesen Ansatz gestärkt werden (vgl. *Nickel* 2008; *Elfert/Rabkin* 2007).¹

„Family Literacy“-Programme existieren weltweit in vielfältigen Konzeptionen. Die Gemeinsamkeit der zahlreichen Konzeptionen (vgl. hierzu beispielsweise *UIL* 2008), die weltweit vorzufinden sind, ist, dass Literacy-bezogene Elternbildung und Förderung der Literacy-Fähigkeiten von Kindern im Zusammenhang betrachtet werden. Evaluationen von „Family Literacy“-Programmen untermauern die Annahme der positiven Effekte dieses Ansatzes auf die Literalitätsentwicklung sowie den Bildungserfolg von Kindern. Die Evaluation der Programme in Großbritannien beispielsweise zeigt, dass der dort realisierte intergenerationelle Ansatz zu einer signifikanten Verbesserung der elterlichen Les- und Schreibkompetenz führte, die noch neun Monate nach Abschluss des „Family Literacy“-Programms nachweisbar war. Zudem wurde ein starker Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag verzeichnet. Eltern erfuhren aus ihrer Perspektive einen Zuwachs ihrer Unterstützungskompetenz und Kinder konnten ihren Wortschatz erweitern und ihre Lesefertigkeit sowie ihre Schreibfertigkeit ausbauen (vgl. *UIL* 2008; *Brooks u.a.* 1996). Eine Langzeitstudie (1982-2005) zu einem „Family-Literacy“-Programm in der Türkei, das sich an Mütter und Kinder richtete, konnte aufdecken, dass Kinder von Müttern, die am Programm teilnahmen, häufiger eine Universität besuchten als Kinder, deren Mütter nicht daran teilgenommen hatten (vgl. *UIL* 2008).

3 Das FÖRMIG-Projekt FLY

Hamburg war eines der zehn Bundesländer, die sich am Modellprogramm FÖRMIG beteiligten. FÖRMIG-Hamburg nahm seine Arbeit 2004 mit zwei Teilprojekten auf, die an der bildungsbiographischen Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich angesiedelt waren: „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5)“ und „Family Literacy (FLY)“. Beide Projekte richteten sich dabei an Kinder, bei denen bei der Vier-einhalbjährigen-Untersuchung, die in Hamburg seit 2005/06 durchgeführt wird, ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt wurde (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2005; *May/Büchner* 2007). FLY wurde von 2004 bis 2009 im Rahmen von FÖRMIG durchgeführt. Seit 2009 befindet sich das Projekt in der Transferphase und wird mit seinen Grundsätzen und Schwerpunkten weitergeführt (siehe zur Weiterentwicklung des Ansatzes Kapitel 5).

Das Projekt FLY ist inhaltlich besonders auf die Förderung der allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, die Entwicklung literaler Kompetenzen, auf Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess und auf die Kooperation und Vernetzung an bildungsbiographischen Schnittstellen ausgerichtet (vgl. *Hamburg* 2008).

Es ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (*UIL*) und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (*LI*). Kooperation in FLY fand daneben auf vielfältigen Ebenen statt: zwischen Eltern, Kindern und Vorschulen (sowie einer Kindertagesstätte) bzw. Schulen und weiteren außerschulischen Partnern. Das FLY-Projekt nahm auf internationaler Ebene am EU-Projekt „Qualify“ (Koordination: *UIL*) teil.

3.1 Zielgruppe und Ziele von FLY

Über das Projekt FLY werden vor allem Eltern mit Migrationshintergrund in die vorschulische und schulische Sprachförderung einbezogen. Ziel ist zum einen, Eltern spielerisch in die (Schrift-)Sprachförderung ihrer Kinder einzubinden, und zum anderen, ihnen Unterstützung für die familiäre Weiterarbeit anzubieten (vgl. *Hamburg* 2009). Eine Prämisse des Projekts ist, dass sich Eltern, Kinder und Lehrkräfte/Erzieher/innen als gleichberechtigte Partner bei der Unterstützung der Literalitätsentwicklung begegnen und miteinander kooperieren. Des Weiteren soll eine Öffnung der beteiligten Institutionen für Eltern erreicht werden (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007).

3.2 Konzept und Realisierung von FLY

In FÖRMIG-Hamburg wurde ein Family Literacy-Konzept realisiert, das eng angelehnt ist an das englische Konzept der Basic Skills Agency (vgl. *Elfert/Rabkin* 2007; *Hannon/Brooks/Bird* 2007). Die Grundprinzipien dieses Ansatzes sind die integrative Förderarbeit in Vorschulklassen bzw. im letzten Vorschul- (Kita-) Jahr und deren Fortsetzung in Klasse 1, aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht, Elternarbeit parallel zum Unterricht und gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Ein besonderes Merkmal von FLY ist, dass die Herkunftssprache(n) von Familien in vielfältiger Weise in die Sprachförderarbeit einbezogen werden. Damit trägt FLY der Erkenntnis Rechnung, dass Literalitätserfahrungen

und -förderung sowohl in der bzw. den Familiensprachen als auch im Deutschen der (Schrift-)Sprachentwicklung und damit dem Bildungserfolg von Kindern zuträglich sind (vgl. Cummins 2001; Cummins u.a. 2007).

Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht bedeutet, dass Eltern und Kinder unter Anleitung von pädagogischen Fachkräften an einem bestimmten Thema gemeinsam arbeiten. Häufig sind die Stunden so konzipiert, dass es eine offene Anfangsphase, eine „Gemeinschaftsphase“, eine Arbeitsgruppenphase und eine Schlussrunde gibt. In der anschließenden Elternarbeit parallel zum Unterricht erstellen Eltern zusammen mit einer im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ geschulten pädagogischen Fachkraft zum jeweiligen Thema passende und vertiefende Materialien, mit denen sie und ihre Kinder zuhause weiterarbeiten können. In der Elterngruppe erhalten Eltern die Möglichkeit, Fragen an die pädagogische Fachkraft z.B. zum Unterrichtsgeschehen zu stellen und zu diskutieren. Die gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten sind beispielsweise Besuche von Museen oder Bibliotheken, „Buchstaben-Sammeln“ im Stadtteil oder der Besuch eines Gemüseladens. Immer geht es bei diesen Aktivitäten um das gemeinsame Entdecken von (Schrift-)Sprache in der Lebenswelt von Kindern und Eltern. Zusätzlich wurden an den verschiedenen FÖRMIG-Standorten in Hamburg weitere Formen der Eltern(zusammen)arbeit entwickelt, beispielsweise ein Elterncafé, in dem sich Eltern zu bestimmten Zeiten im Raum Schule informell treffen und miteinander austauschen können.

Die Förderung fand in Vorschulen (sowie einer Kindertagesstätte) bzw. Schulen an acht Standorten in Hamburg statt und umfasste i.d.R. einen wöchentlich zweistündigen Termin am Vormittag; an einigen Standorten wurden Angebote am Nachmittag oder Abend vorgehalten, um der Berufstätigkeit von Eltern Rechnung zu tragen. Idealtypisch arbeitete(n) Vorschulleiter/innen bzw. Klassenlehrer/innen im Team mit einer bzw. einem/r Sprachförderlehrer/in (vgl. Elfert/Rabkin 2007).

Im Rahmen von FLY wurde zudem eine Reihe von Materialien entwickelt, die dazu beitragen sollen, dass Eltern ihre Kinder bestmöglich und in spielerischer Form beim (Schrift-)Spracherwerb unterstützen können.² Hierzu zählen beispielsweise „Persönliche Geschichten zu Familienfotos“. Dies sind inzwischen sechzehn Minibücher, in denen Mütter zu Familienfotos Geschichten für ihre Kinder aufschreiben, und zwar in Deutsch und den jeweiligen Herkunftssprachen (vgl. Elfert/Rabkin 2009; Rabkin 2007).

4 Evaluation von FLY³

4.1 Evaluationsdesign

Neben der Evaluation, die vom FÖRMIG-Programmträger für das Gesamtprogramm durchgeführt wurde, wurde FLY in Hamburg intern vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Testentwicklung und Standardsicherung, evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation war als formative angelegt, das heißt, die Ergebnisse wurden den Multiplikator/innen von FLY präsentiert und gemeinsam wurden Weiterentwicklungsperspektiven für das Projekt ausgelotet und konkretisiert.

Die zentralen Fragen, die durch die Evaluation beantwortet werden sollten, waren:

- Wie schätzen Eltern die Veränderung ihrer Lesepraxis und ihrer Beschäftigung mit Kindern zuhause ein?
- Verändern sich aus Sicht der Eltern ihre Erwartungen und/ oder ihre Haltung gegenüber der Schule durch das Projekt?
- Welche Zielgruppen der Elternschaft werden erreicht?

Die Evaluation gliederte sich in fünf Phasen: 1. Vorerkundung der Bedingungen im Feld, 2. Implementierung in Vorschulklassen (VSK), 3. Konsolidierung und Erweiterung des Konzepts in Klasse 1, 4. Vernetzung und Nachhaltigkeit und 5. Qualitative Vertiefung (vgl. May 2008).

4.2 Erhebungsinstrumente

Folgende Erhebungsmethoden wurden eingesetzt: teilnehmende Beobachtung bei FLY-Treffen und Workshops für Multiplikator/innen und pädagogische Fachkräfte, mündliche Befragung (leitfadengestützte Interviews), schriftliche Befragungen mit offenen Antworten und schriftliche Befragungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Fragebögen waren mehrsprachig in den Sprachen Türkisch, Russisch, Spanisch und Dari konzipiert.

4.3 Stichprobe

Befragt wurden sowohl Eltern, beteiligte pädagogische Fachkräfte, Leitungen der beteiligten Einrichtungen als auch die im Projekt eingesetzten Multiplikator/innen. Die befragte Gruppe der Eltern war in sich sehr heterogen, beispielsweise bezüglich des Herkunftslandes, des Bildungshintergrunds und der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Insgesamt konnten Eltern von ca. 300 Kindern befragt werden. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Befragungen bildeten die persönlichen und familiären Hintergründe der Eltern, Motive und Wünsche für die Teilnahme an den Kursen, Veränderungen in den Familien (Leseverhalten, Unterstützung der Kinder) und eine Rückmeldung zu den Kursen.

4.4 Ergebnisse der Evaluation

Teilnahmemotivation der Eltern und Erwartungen an das Projekt

Als Motive für die Teilnahme an FLY-Kursen zeichneten sich vier Kernbereiche ab:

Ein sehr großer Anteil der befragten Eltern (82%) nannte das Interesse an gemeinschaftlichem Austausch und Geselligkeit; über die Hälfte der Befragten (56%) erhoffte sich durch FLY, das eigene Kind besser unterstützen zu können, indem Informationen und Hilfen zur Erziehung sowie Möglichkeiten der konkreten Hilfestellung im Bereich der Lernförderung und des Schriftspracherwerbs zur Verfügung gestellt würden; ein bedeutender Anteil (42%) der Eltern, vor allem der Mütter, bekundete ein eigenes Lerninteresse, insbesondere was den Erwerb der deutschen Sprache anbelangt; auch war für einige Eltern (10%) bedeutsam, die Zusammenarbeit mit der Schule zu verbessern und Informationen über das deutsche Bildungssystem zu erhalten.

Lesep Praxis und Beschäftigung mit den Kindern im häuslichen Umfeld

Die Evaluation konnte zudem zutage fördern, dass in einem relativ frühen Stadium des Projekts (Schuljahr 2005/06) zwar die gemeinsamen literalen Aktivitäten zuhause nicht zunahmen, jedoch die Eltern den Eindruck hatten, viele nützliche Informationen und Anregungen bezüglich des Lernens und Spielens erhalten zu haben, was ihnen mehr Handlungssicherheit im Umgang mit ihren Kindern gegeben habe (vgl. May 2008).

Über die Projektlaufzeit hinweg konnte auf der Basis der Elternbefragungen aber festgestellt werden, dass die Literacy-bezogenen Aktivitäten wie Bilderbücherlesen, Erzählen zu Büchern und Bildern und weitere handlungsorientierte Aktivitäten im Kontext mit Büchern im Elternhaus zunahmen, wohingegen Literacy-bezogene Aktivitäten außerhalb des familiären Umfelds, etwa Bibliotheksbesuche, eher selten durchgeführt wurden.

Einschätzung der Schule, Informationen über das Bildungssystem und Lernzuwächse der Kinder

Bis zum Projektende veränderten sich die Motivationen und Erwartungen der Eltern nicht. Aus ihrer Sicht half ihnen FLY dabei, Einblicke in die Arbeit der Lehrkräfte und das deutsche bzw. Hamburgische Bildungssystem zu gewinnen; die Kommunikation mit der Schule habe sich insgesamt verbessert. Auch Geselligkeit und Austausch, besonders zu Erziehungsfragen mit anderen Eltern erfuhren sie. Ebenfalls wurde der Zugang zu Schrift und Schriftkultur – und das in mehreren Sprachen – von den Eltern als positiv herausgestellt. Zudem gaben einige Eltern an, dass sie ihre eigenen Sprachkenntnisse durch FLY ausbauen konnten. Die Wünsche bzw. Erwartungen, die Eltern an FLY hatten, wurden nach ihren Aussagen erfüllt.

Laut den befragten pädagogischen Fachkräften konnten die Kinder ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen ausbauen. Zudem erlebten die pädagogischen Fachkräfte sowohl die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch mit ihren Partnerinstitutionen als Gewinn bringend.

Ausbau sprachlicher Fähigkeiten von Kindern

Eltern bemerkten, dass ihre Kinder mehr Freude am Lernen fanden sowie große Fortschritte in ihren sprachlichen und literalen Fähigkeiten gemacht hatten. Diese Einschätzung kann durch erste Untersuchungsergebnisse bezüglich der Lern- und Sprachentwicklung von Kindern im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und der Lernausgangslagenerhebung in Hamburg (Schuljahr 2008/2009) untermauert werden: Kinder, die zusammen mit ihren Eltern an einem FLY-Kurs teilgenommen hatten, weisen zu Beginn des ersten Schuljahres mehr Vorteile bei der Schrifterfahrung und in Mathematik auf als Kinder, die ein Jahr vor der Einschulung nicht oder additiv sprachlich gefördert wurden und deren Eltern nicht an einem FLY-Kurs teilgenommen hatten. FLY leistet demnach einen Beitrag dazu, dass Eltern ihre Kinder bei ihren (Sprach-)Bildungsprozessen erfolgreich unterstützen können.

Erreichte Zielgruppe

Eltern, die durch das Projekt besonders gut erreicht wurden, waren überwiegend nicht berufstätig. Eltern hingegen, die berufstätig waren und/oder eine geringe formale Bildung vorwiesen, wurden nur in geringem Maße erreicht. Nach Einschätzung der Pädagog/innen nahmen Eltern kontinuierlich an den Projekttreffen teil, wenn sie persönlich motiviert und interessiert waren, den Nutzen von Bildung allgemein für die Zukunft ihrer Kinder erkannten, von der guten Betreuung in der pädagogischen Einrichtung überzeugt waren und sich als Teil der Gruppe fühlten. Die Gründe, warum Eltern nicht vom Projekt erreicht wurden bzw. nicht beim Projekt blieben, sahen die pädagogischen Fachkräfte in geringen Sprachkenntnissen, mangelnder Motivation, Überlastung und fehlender Zeit.

5 Perspektiven für eine Kooperation von Grundschulen, Kindertagesstätten und Eltern in Hamburg

Die Evaluationsergebnisse von FLY zeigen, dass das Projekt dazu in der Lage ist, sowohl die Kommunikation und Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften positiv zu beeinflussen als auch Literacy-bezogene Aktivitäten von Eltern und Kindern zu fördern.

Das Ziel, schwerpunktmäßig Eltern mit geringer formaler Bildung zu erreichen, wurde noch nicht optimal realisiert. Die von den pädagogischen Fachkräften benannten Gründe machen deutlich, dass eine Weiterentwicklung des FLY-Ansatzes bzw. dessen praktischer Umsetzung sinnvoll ist. Sie verweisen darauf, dass für vielfach belastete Eltern (z.B. Berufstätigkeit und damit einhergehend eingeschränkte zeitliche Kapazitäten sowie ein niedriger sozioökonomischer Status) und/oder Eltern mit geringen Deutschkenntnissen Hürden bestehen, am Projekt zu partizipieren.

Um die Zielsetzung, Familien mit geringer formaler Bildung zu erreichen, noch stärker zu realisieren, wird FLY daher derzeit auf die sogenannten additiven Sprachfördergruppen nach §28a des Hamburgischen Schulgesetzes ausgeweitet. Additive Sprachfördergruppen sind in Hamburg seit dem Schuljahr 2006/07 eingerichtet. An ihnen nehmen Kinder obligatorisch teil, die in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung am schwächsten abschneiden (vgl. *Freie und Hansestadt Hamburg* 2005). Die Kinder erhalten zusätzlich zum Vorschulklassen- bzw. zum Besuch einer Kindertagesstätte vier Sprachförderstunden pro Woche. Ab dem Schuljahr 2010/11 können Eltern für zwei der vier Stunden pro Woche in die Sprachförderarbeit ihrer Kinder einbezogen werden. Eine weitere Entwicklungsperspektive besteht in dem Aufbau einer Vernetzung mit in Deutschland existierenden Projekten, die eine ähnliche Zielsetzung verfolgen wie Hippy, Opstapje und Buchstart, dabei aber andere Ansätze der Förderung verfolgen als FLY: Hippy richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund. Hier werden Mütter über zwei Jahre zuhause durch geschulte Laienhelferinnen angeleitet, mit einem umfangreichen Programm zur Frühförderung ihrer Kinder zu arbeiten (vgl. *Kniefel/Pettinger* 1997; siehe auch www.hippyusa.org).

Opstapje richtet sich an sozial benachteiligte Eltern und ihre 2- bis 4-jährigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und ist ebenfalls ein zweijähriges Hausbesuchsprogramm. Der Ausbau elterlicher Erziehungskompetenzen und die Eltern-Kind-Interaktion wird durch Lernen am Modell gefördert. Hierfür kommen geschulte Laienhelferinnen zum Einsatz (vgl. *Sann/Thrum* 2002).

Buchstart ist ein Projekt der Freien und Hansestadt Hamburg, bei dem allen Eltern von ihrem Kinderarzt bzw. ihrer Kinderärztin bei der U6 (10 bis 12 Monate alte Kinder) eine „Buchstart-Tasche“ mit verschiedenen Bilderbüchern und einem Büchereigutschein überreicht wird. Zusätzlich bietet Buchstart in Kooperation mit Elternschulen „Gedichte für Wichte“-Kurse an, an denen Familien kostenlos teilnehmen können und in denen gemeinsam gelesen, gereimt und gesungen wird (vgl. www.buchstart-hamburg.de). Die Kooperation mit diesen Projekten kann insbesondere dazu beitragen, die Zielgruppe von FLY zu erreichen, wenn es darum geht, mögliche Ängste und Hemmschwellen gegenüber Institutionen abzubauen. FLY wird künftig um ca. 20 Standorte pro Schuljahr mit KESS1 und KESS2 – Index⁴ (d.h. an Schulen mit hohem Förderbedarf) ausgeweitet, sowie im Schuljahr 2010/11 auch auf eine Zusammenarbeit von Schulen mit Kindertagesstätten. Außerdem wird es erste FLY-Gruppen in jahrgangsübergreifenden Klassen geben.

6 Schlussbetrachtung

Die Freie und Hansestadt Hamburg beteiligte sich mit zwei Projekten am Modellprogramm FÖRMIG. FLY war eines der zwei Hamburger Projekte, die im Rahmen von FÖRMIG realisiert wurden. Ziel von FLY ist, durch die Kooperation von Einrichtungen der Bildung und Erziehung, Eltern und Kindern die elementare Literalitätsentwicklung von Kindern zu fördern. Die Evaluationsergebnisse von FLY zeigen, dass sich die Zusammenarbeit von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, Eltern und Kindern lohnt: Pädagogische Fachkräfte und Eltern können sich besser kennen lernen und ein Vertrauensverhältnis aufbauen; Eltern erhalten Informationen über das Bildungssystem im Allgemeinen und konkrete Hilfestellung bei der (sprachlichen) Förderung ihrer Kinder; die auf Literacy-bezogene Eltern-Kind-Interaktion wird sowohl in Einrichtungen als auch im Elternhaus gefördert; Kinder erfahren Lernzuwächse durch die Teilnahme an FLY. Insgesamt weisen die Evaluationsergebnisse darauf hin, dass FLY dazu in der Lage ist, Eltern und Kindern den Zugang zu Schriftsprachlichkeit zu ermöglichen. Damit wird ein wichtiger Grundstein für eine erfolgreiche Bildungskarriere von Kindern gelegt.

Um verstärkt Eltern mit geringer formaler Bildung zu erreichen, wird FLY weiterentwickelt und auf weitere Standorte ausgeweitet.

Anmerkungen

- 1 Siehe zum Literacy-Konzept *UNESCO* 2004 sowie das Literacy Portal (www.unesco.org/education/literacy); siehe zum Konzept der Literalität bzw. Lesekompetenz *Hurrelmann* 2002.
- 2 Der „Sprachförderkoffer für Eltern“ enthält eine ausleihbare Materialsammlung wie einfache Sprachspiele, Kinderbücher und CDs mit Märchen, Liedern und Reimen, die nach Möglichkeit mehrsprachig vorhanden sein sollen. In den sogenannten „Story-Telling-Bags“ finden sich ein Buch sowie dessen Hauptfiguren und -gegenstände. Des Weiteren sind Materialien und Bücher enthalten, die zum Thema des Buches passen. Die „Story-Telling-Bags“ sollen Kinder und Eltern dabei unterstützen, sich auf vielfältige Weise handlungsorientiert und phantasievoll mit der Geschichte eines Buches vertiefend auseinanderzusetzen, z.B. durch szenisches Spiel mit den enthaltenen Figuren und Gegenständen. Kinder und Eltern können solch einen „Story-Telling-Bag“ auch gemeinsam selbst anfertigen.
- 3 Die folgenden Ausführungen basieren auf Berichten der internen Evaluation von FLY in FÖRMIG-Hamburg, die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Quali-

- tätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ 1) durchgeführt wurde. Verantwortlicher Ansprechpartner: Dr. Peter May.
- 4 Hamburger Schulen wird der sogenannte KESS-Index zugeordnet, abgeleitet von der Hamburger Untersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – KESS“. Der Index wird aus der sozialen Belastung der Schule im Stadtteil, dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Schülerfamilien, dem schulbezogenen sozialen Kapital im Elternhaus und der ethnischen Homogenität gebildet. Die Spannweite des Indexes liegt zwischen KESS 1 und KESS 6.

Literatur

- Bielska, M./Heckt, M./May, P.* (2009): FöRMiG in Hamburg: Family Literacy. Ein Konzept der Elternarbeit zur Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. – Hamburg.
- Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G.* (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R.* (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. – Münster.
- Brooks, G.* (2002): What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. – Sheffield.
- Cummins, J.* (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. – Clevedon.
- Cummins, J./Brown, K./Sayers, D.* (2007): Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times.
- Dehn, M.* (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. – Velber.
- Desmond, S.* (2004): Literacy for now and for the future: Working with parents and children. Online verfügbar unter: <http://www.familyliteracyproject.co.za/pdf/LANGV352.pdf>; Stand: 22.09.2010.
- Elfert, M./Rabkin, G.* (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart.
- Elfert, M./Rabkin, G.* (2009): Family Literacy. In: *Fürstenau, S./Gomolla, M.* (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch. – Wiesbaden, S. 107-120.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport* (2005): Sprachförderkonzept für den vorschulischen Bereich und für die allgemein bildenden Schulen – Zusammenfassung der entsprechenden Senatsdrucksachen – BBS, 17.6.2005. – Hamburg.
- Gogolin, I.* (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 3, S. 101-111.
- Gogolin, I.* (2008): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. Gesellschaft • Wirtschaft • Politik – GWP, 57, 1, S. 65-75.
- Gogolin, I.*: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FöRMiG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. – Hamburg.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J.* (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Hamburg* (2008): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMiG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Bericht. – Hamburg (unveröffentlicht).
- Hamburg* (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FöRMiG. HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule (HAVAS 5) und Family Literacy (FLY). Abschlussbericht. – Hamburg (unveröffentlicht).
- Hannon, P./Brooks, G./Bird, V.* (2007): Family Literacy in England. In: *Elfert, M./Rabkin, G.* (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart, S. 10-31.
- Heckt, M.* (2007): „Sprachförderung am Übergang in die Grundschule: Hamburger Erfahrungen“. Zwischenbericht der Internen Evaluation der Hamburger FöRMiG-Teilprojekte „HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule“ und „Family Literacy“. – Hamburg.

- Hurrelmann, B. (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: *Groeben, N./Hurrelmann, B.* (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim, S. 275-286.
- Kiefl, W./Pettinger, R./Schmidt, M./Sindbert, R. (1997): „Ich könnte alleine für mein Kind nicht soviel machen.“ Integrationshilfe HIPPI. – München.
- Köhn, M. (2007): Zwischenbericht der internen Evaluation FÖRMIG-Hamburg, Teilprojekt „Family Literacy“: „Familiäre Lesekultur und die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen“. – Hamburg.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. – Münster.
- Leseman, P. P. M./Scheele, A. F./Mayo, A./Messer, M. H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School [Elterliche Sprachkompetenz als besondere Sprachumgebung zur Heranführung des Kindes an die Schule]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 4, S. 334-355.
- May, P. (2008): Family Literacy an Hamburger Schulen. Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation. In: *Klinger, T./Schwippert, K./Leiblein, B.* (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. – Münster, S. 74-85.
- May, P. (2009): Viereinhalb-KEKS 2009: Längsschnittauswertung der Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Vierjährige und der Lernausgangslagenerhebung am Beginn der Klasse 1. – Hamburg.
- May, P./Büchner, I. (2007): Sprachförderkonzept: Ergebnisse des Monitorings. Bericht über die Implementierung des Konzepts in den Schulen im Schuljahr 2005/06. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Standardsicherung und Testentwicklung LIQ-1. – Hamburg.
- Nickel, S. (2007): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: *Elfert, M./Rabkin, G.* (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. – Stuttgart, S. 65-84.
- Nickel, S. (2008): Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: *Panagiotopoulou, A./Carle, U.* (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. – Hohengehren, S. 71-83.
- Nickel, S. (o.J.): Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. Online verfügbar unter: http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_Konzeptionelles_zur_FL_in_Deutschland_MS_.pdf; Stand: 22.09.2010.
- Nordtveit, H. (2005): Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Family literacy. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146074e.pdf>; Stand: 22.09.2010.
- OECD (2002): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/55/33690936.pdf>; Stand 28.07.2010.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster.
- Rabkin, G. (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. – Stuttgart.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2007): HAVAS 5. – Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. In: *Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U.* (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FÖRMIG Edition Band 3. – Münster, S. 71-94.
- Sann, A./Thrum, K. (2002): Guter Start mit Opstapje. DJI Bulletin 60/61, S. 3-5.
- Schneider, H./Häcki Buhofer, A./Bertschi-Kaufmann, A./Kassis, W./Kronig, W. (o.J.): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Schlussbericht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, Nationales Forschungsprogramm „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“. Online verfügbar unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1; Stand: 23.07.2010.
- Textor, M. R. (2006). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. – Freiburg.
- UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and Implications for Policy and Programmes. UNESCO Education Sector Position Paper.
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2008): Family Literacy. A global Approach to Lifelong Learning. Effective Practices in Family Literacy and Intergenerational Learning Around the World.

Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/pubs/repubs/FamLit-FINAL.pdf>; Stand: 22.09.2010.

Ulich, M. (2008): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Ebert, S.* (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Orientierungswissen für Erzieherinnen. – Freiburg, S. 86-107.